REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

TESES SOBRE DIDÁTICA DA HISTÓRIA

THESES ON DIDACTICS OF HISTORY

Prof. Dr. Luiz Sérgio Duarte da Silva
PPGH-UFG
luiz_sergio_duarte@ufg.br

Resumo

A narrativa da aventura humana é o principal argumento a favor da Didática da História. Trata-se de reconstruir e comparar procedimentos (como se narra), sentidos (porque se narra) e conteúdos (o que se narra) de uma empresa de desfecho incerto.

Palavras-chave: Teoria e Metodologia da História, Didática da História, História e Filosofia da Ciência

Resumen

La narración de la aventura humana es el principal argumento a favor de la Didáctica de la Historia. Se trata de reconstruir y comparar procedimientos (cómo se narra), significados (por qué se narra) y contenidos (qué se narra) de una empresa con un desenlace incierto.

Palabras clave: Teoría y Metodología de la Historia, Didáctica de la Historia, Historia y Filosofía de la Ciencia

Abstract

The narrative of the human adventure is the main argument in favor of the Didactics of History. It is about reconstructing and comparing procedures (how it is narrated), meanings (why it is narrated) and contents (what is narrated) of a company with an uncertain outcome.

Keywords: Theory and Methodology of History, Didactics of History, History and Philosophy of Science

ISSN: 2718-8310

Teses sobre Didática da História

1 - A narrativa da aventura humana é o principal argumento a favor da DH.

2 - Trata-se de reconstruir e comparar procedimentos (como se narra), sentidos (porque se narra) e conteúdos (o que se narra) de uma empresa de desfecho incerto.

3 - Além das filosofias da história, dos mitos de criação, dos sistemas mágicos e das concepções religiosas, na lista de apresentação e reflexão da narrativa da aventura humana devem constar, as condições da sociedade de risco que constitui a modernidade.

4 – Como intento de produção de identidade e orientação, as narrativas da aventura humana servem a um interesse de produção de sentido (significado e direção). A aprendizagem histórica trata do pensamento histórico do passado. Pensar o passado historicamente é investigar a humanidade no tempo. Para tanto, é necessário pensar como se pensa, em cada época a sociedade: conceitos de ser como unidade e mudança, conhecimento como linguagem codificada, fala como prática de sistema, interpretação como pergunta normalizada, memória como construto imagético atual, imaginação como figuração substitutiva, inteligência como capacidade de solução de problemas, consciência como intencionalidade, compreensão como capacidade empática situada, inconsciente como parte constituinte da formação das intenções e representações são elementos da reconstrução da vida com sentido. Quem aprende a reconstruí-la aprende também a produzi-la conscientemente. A educação histórica questiona e quer interferir na constituição dos estratos consciente e pré-consciente da ação e representação humanas, na medida em que eles se apresentam como narrativa.

5 – Os sentidos vivem em sistemas de substituição que são codificados. Os códigos são produtos de contextos relacionais (social, histórica e semioticamente constituídos). Códigos são sistemas que articulam mistos de elementos informacionais (ideias como letras do pensamento), simbólicos (unidades de abstração remissivamente ativados) e mentais (intenções e contextos articulados de maneira individual e qualitativamente diferenciada). Os códigos adaptam-se e atualizam-se porque cumprem uma função prática: são dirigidos para a solução de problemas que ameaçam a vida. A tese que estrutura a Didática da História como área do conhecimento afirma a função orientadora e identificadora que a interpretação do tempo possui na constituição da vida humana. Pressupõe-se a existência de representações do tempo como valor universal. É uma tese realista, ou seja, afirma que representações do tempo

são coisas existentes em todas as culturas. A relação entre passado, presente e futuro é fundamental para a produção de discursos de identidade e orientação. Mais que isso, ao lado da ideia de sociedade como todo é essa ideia de relação entre as três dimensões do tempo que produz as categorias de conhecimento que estruturam a organização da vida prática. As instituições sociais dependem de uma ideia de tempo. A aprendizagem histórica localiza na época moderna uma ideia de tempo que pode ser construída crítica e racionalmente. Ela supõe a existência da consciência histórica como objeto de construção possível por meio de experiências, atividades e procedimentos de educação.

6 – Os sentidos das histórias se relacionam com o mundo da vida daqueles que constroem e compreendem a narrativa da aventura humana. O sentido é então aquilo que percorre e liga os acontecimentos narrados. Sentido é a base do material de construção significativa do mundo social. Nas narrativas o que se produz é uma imagem temporal da humanidade. Há vários tipos (Rüsen) dessa imagem a que podemos denominar pensamento histórico ou leitura do tempo. Tradicional (imitação do passado), exemplar (regradora do presente), genética (variação circunstanciada da mudança) e crítica (negação de qualquer unidade de sentido). Em uma época em que a informática impôs a reflexão sobre os modos fundamentais de gestão social do conhecimento, a aprendizagem histórica requer os achados da filosofia da mente como a disponível na obra de John Searle para reconstruir os processos que ligam os "panos de fundo" da intencionalidade, a representação e a ação no mundo. É preciso ter acesso aos estados superficialmente conscientes dos atores. Dispositivos de agenciamento devem ser conhecidos. É imperativo considerar o saber da história dos processos de inscrição, como nos disponibiliza a obra de Pierre Levy e Friedrich Kittler, para precisar a articulação entre gêneros de conhecimento e tecnologias intelectuais na era dos armazenamento e processamento massivo e generalizado das representações. Fato social total (Durkheim e as categorias sociais), pensamento coletivo (Fleck e a relação entre experiência e comunidade na circulação do conhecimento), paradigma (Kuhn e os agenciamentos), episteme (Foucault e os modelos discursivos) são conceitos para os quais nossa atenção deve se voltar para entender a eficácia social das representações coletivas. Necessitamos cada vez mais de uma teoria da inconsciência e dos referenciais semiconscientes. Só eles nos permitem dar conta dos tráfegos intracomunitários e intercoletivos.

ISSN: 2718-8310

7 – Consciência histórica é o produto do estudo das narrativas da aventura humana. É o resultado da reflexão sobre a experiência histórica (o desafio da desumanidade) e do aprendizado histórico. O aprendizado histórico é um processo de acesso e operação de competências mentais que articulam práticas e conteúdos produtores de cultura histórica. É também o desenvolvimento de habilidades de construção, interpretação, motivação e utilização da experiência histórica contextual, empírica e imaginativamente reconstituída. O estudo dos modos de perceber permite a reconstrução dos estilos de pensamento. Os avanços da filosofia da linguagem nos tornam acessíveis tanto o poder criador do sentido das categorias e dos atos de fala como a matização e agenciamento dos significados momentaneamente compartilhados. A relação entre texto e imagem permite a problematização do tipo de comunicação das comunidades digitais disponíveis nos diversos níveis da rede mundial de computadores. Legendas e representações bidimensionais entraram há muito no elenco de índices que permitem a reconstrução de um passado cada vez mais falsificado. Aprender e ensinar história hoje é se dar ao trabalho de movimentar-se em vários níveis não estáveis de comunicação e ampliar a capacidade de tratar padrões de percepção. Negacionismos, fundamentalismos se apoiam em deficiência na formação e crítica da consciência histórica.

8 – Se pensada como antidoto de posições dogmáticas o pensamento histórico tem função exemplar. Ele pode preparar corações e mentes para uma educação em situações extremas. Por exemplo, é possível pensar uma educação histórica antifascista (Benjamin): a) ela investiria em imersão como experimento perceptivo que explora os recursos visuais disponíveis no espaço imagético; b) exploraria também a sensibilidade da distração como desvio que aproveita a velocidade do pensamento por imagens; c) encaminharia uma abordagem corporal, teatral e afetiva dos conteúdos; d) investigaria as categorias presentes em cada narrativa; d) refletiria sobre a lógica do pensamento histórico e sua relação com os conteúdos do conhecimento histórico; e) habilitaria os estudantes a interpretar treinando-os na identificação de perspectivas, estratégias, táticas e intenções na produção de textos e representação de vivências e experiências; f) ultrapassaria o senso comum (o que todo mundo sabe) e o bom senso (o pensamento dogmático) e aprenderia a pensar, ou seja, a encontrar problematicamente o mundo; g) treinaria os estudantes para as tarefas de reconstrução do

passado a partir de fragmentos e de mapeamento das forças e seus efeitos e dos sentidos e suas direções; h) exploraria a dimensão não didática do ensino moral: moral não pode ser identificada com racionalização, não há ciência exata da educação. A educação implica coletividade ética, liberdade e, principalmente conduta. Uma pedagogia progressista envolve amizade, confiança, independência, crítica e experimentação; i) uma pedagogia progressista não pode abrir mão do saber do desejo (Foucault e Deleuze), de seus dispositivos (rede de relações entre elementos heterogêneos, arqueológicos e genealógicos) e de seus agenciamentos (formas de expressão de fluxos extra-semióticos e de práticas extra-discursivas de implicação recíproca).9 – O problema da filosofia da história é a relação entre tradição e modernidade. Uma cultura que se concebe como capaz de reflexão crítica dos interesses, ordens e dinâmicas da vida social empreende a pesquisa das relações entre desencantamento, Iluminismo e religião buscando respostas para a pergunta sobre o caráter e funcionamento do moderno. Uma consciência das mudanças históricas dirige a educação histórica. A localização e discussão de padrões de continuidade e ruptura são centrais para enfrentar os desafios de uma política das convicções absolutas, uma economia das estruturas globais de relação e uma cultura da reação religiosa e esotérica. Racionalização das esferas de valor, mutuo controle de instituições que defendem suas posições argumentativamente e uma cultura política de discussão pública parecem ameaçadas por forças que há bem pouco tempo pareciam vencidas. Jörn Rüsen localiza a didática da história como dimensão prática do tratamento do tempo na modernidade. Tanto como demanda por identidade e orientação quanto como dimensão política da leitura do passado, o ensino e a aprendizagem históricos devem ser entendidos como categorialmente constituídos. Mais que isso, os padrões de relação com o passado, o presente e o futuro produzem categorias. Possuem um caráter ontológico porque definem o sentido da mudança temporal como experiência intencional e existencial. Possuem também uma dimensão epistemológica pois caracterizam-se pelo controle lógico e empírico dos conceitos e procedimentos de que lançam mão. Faz parte desse sistema classificatório a figuração narrativa: tropos linguísticos mantém a tensão entre semelhança e diferença que constitui a linguagem e permite a representação do mundo. A ciência da história depende da constante reflexão e avaliação de suas referências, métodos e estratégias de representação, argumentação e figuração. A dimensão prática é politicamente concebida pois depende do



REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...

ISSN: 2718-8310

jogo das forças sociais e das necessidades de orientação da ação condicionadas emocional, perceptiva e institucionalmente. Além disso, são submetidos a constante reflexão e avaliação de referências, métodos e estratégias de argumentação e figuração.

10 – Só um saber da história da democracia como o arranjo que equilibra direitos e deveres pode produzir sujeitos políticos capazes de resistir a apelos autoritários que reconfiguram a dinâmica da vida parlamentar. Só uma esfera pública educada historicamente pode enfrentar uma situação na qual a relação entre os cidadãos e representantes sofre a influência de aparatos de mídia teletécnica. Só uma sólida cultura histórica pode digerir e resistir aos interesses e padrões que caracterizam as informações e seu ritmo de comunicação na atualidade. Rüsen fala de metáforas vivas. Antes da vida narrada há o tempo. Este vela-se e revela-se: vigora. Marca a realidade humana como paradoxo. A história é consciência e acaso concreto. A verdade é sobreposição das máscaras, substituição dos motivos, relatividade das épocas e culturas, desvelamento sempre adiado pela remissão. Do tempo, como de qualquer coisa, só temos limites, contornos. O que vigora muda permanecendo e permanece mudando. Rüsen é narrativista sem deixar de ser objetivista. Parece uma imagem invertida de Foucault. As contribuições da filosofia da linguagem se somam à tradição do historicismo. Critica integradora que renova a consciência histórica e resolve alguns de seus impasses. Esse trabalho se faz com um diálogo com o kantismo, a história da cultura de weberiana e com a tradição fenomenológica da hermenêutica.

11 – A tarefa da educação histórica é imprimir consciência histórica não só em discentes e docentes, mas também na política educacional. Só uma escola que pesquise a sua história pode encontrar a sua função. Só disciplinas que problematizem a constituição dos seus interesses de conhecimento e o sentido social historicamente constituído dos conteúdos que apresentam podem justificar-se. Todo saber legitima-se narrativamente. A forma da narrativa histórica na modernidade é a ciência da história. Ciência da história é o saber da constituição da moderna consciência do tempo. A vida humana é história. Esse é o fundamento do humanismo que orienta a didática da história. O conhecimento das coisas humanas depende do mundo da vida (mais que da possibilidade de objetivação). As estruturas que constituem a apreensão da realidade humana dependem de cultura, época e remissão linguística. As ciências da cognição e do cérebro, a sociologia do conhecimento e as epistemologias

ISSN: 2718-8310

aristotélica e kantiana as chamam de categorias. Platão as denominava ideias, Searle intencionalidade, Rüsen as denomina consciência histórica.

12 – Comparativa, construtiva e compreensivamente apresentados os grupos humanos, entendidos como formações societárias culturalmente constituídas, podem enxergar-se como realidades temporais e virtualidades potenciais. A história se torna viva porque pode ser recriada na discussão de seus sentidos. Pode ser construída pela disposição formadora do saber da transitoriedade. Pode ser mantida pelo saber das estruturas e dinâmicas das coisas simbólica, social e historicamente constituídas. A hermenêutica de Rüsen (que segue Gadamer) é a técnica de tratamento do que não está claro. Filosoficamente é a doutrina da interpretação e da compreensão. Os fatos da liberdade, diferentemente dos objetos da natureza, dependem da razão prática que está sujeita aos paradoxos da realidade humana. A razão pura só pode dar conta de fenômenos da experiência possível. A razão prática tem a autonomia da causalidade por liberdade. A objetividade possível e alcançável no mundo da vida tem na relatividade uma condição positiva. Bom não confundir relatividade cultural com relatividade de valores. A primeira nos libera para a remissão a segunda nos restringe pela responsabilidade. Só há história viva.

13 – A aplicação prática, a consideração normativa, a pesquisa empírica e o refinamento teórico são variáveis da reflexão sobre a aprendizagem histórica. O planejamento dos experimentos didáticos na sala de aula deve estar em equilíbrio com a escolha criteriosa dos valores que se quer criticar, defender e implementar. A localização e exposição do problema que orienta cada exame só são possíveis se coordenadas com o tratamento apropriado dos avanços da discussão na ponta da investigação disciplinar. A didática da história é a ponta fina da teoria da história. É na aplicação que se justifica o valor de um conceito de história. No que respeita ao tratamento hermenêutico dos fatos históricos: a) o intérprete depende da conexão de sentido que ele procura compreender; b) há uma comunidade de sentido entre a expectativa da interpretação e o território das referências. Ambos são humana e paradoxalmente delimitados; c) há diferença (as remissões são acontecimentos) assim como há repetição (congenialidade, universais, historicidades e aspirações de cunho emocional, material e psicológico a condicionam); d) o sentido sofre pressão da linguagem e da realidade; e) os discursos possuem história, assim como os enunciados, embora as enunciações, os atos

de fala e as rosticidades sempre possam fugir ao registro, por meio da recriação e atualização dos códigos; e) vivência (o que foge à objetivação) e experiência (o que cria, destrói ou renova a vida) não são da mesma forma incorporados ao saber do passado: a vivência é território do ente e pode viver na atualidade, a experiência só pode acontecer e portanto, pode também não. A história é só chance, sorte e trabalho.

14 – A gestão didática do passado impõe o tratamento do fragmento, a comparação das narrativas e o enfrentamento das emoções ligadas a eventos. Estes procedimentos pertencem à dimensão ética tanto quanto à dimensão epistemológica: permitem localizar a camada do conhecimento e da aprendizagem da história que mobiliza emoções. A sua aplicação pressupõe uma teoria da ação que investigue intenções e contextos. O seu aprendizado desenvolve o saber dos microprocessos interativos, dos agenciamentos de desejo e dos dispositivos discursivos. Tratar o que pesa e dói é tão importante quanto o que satisfaz e afirma. O passado é o território da ação terapêutica, não só o lugar das políticas da memória. O sentido do passado pode ser alterado no presente. Esse trabalho mental altera perspectivas, protege a experimentação, relembra a incompletude e atualidade do que é humano. Não temos só tradição, exemplo e crítica como modelos de pensamento histórico podemos tratá-lo como variedade, mudança e circunstância, sobretudo, como oportunidade e abertura. Experiências pessoais traumáticas e a provocação que emana da desumanidade podem ser enfrentadas por uma interpretação humanista marcada pela defesa dos direitos e dignidade da pessoa. Comunicação intercultural, proteção da natureza, reconhecimento da alteridade e compreensão da multiperspectividade e da multifatorialidade são fundamentais para a alfabetização histórica. Os desafios da comunicação midiática, da lógica dos sistemas de regulação e informação nos desafiam hoje, mas não podemos esquecer os recursos de que dispomos. A hermenêutica (nascida na retórica antiga, renovada pelos debates da reforma e tornada objeto da reflexão filosófica no século XIX e XX) causou a revolução da consciência histórica. À ampliação do mundo humano pelo reconhecimento da diversidade dos sistemas simbólicos e das mudanças que eles sofrem somou-se a descoberta historicista de que não há sentido da história, apenas metas limitadas. Claro que esses ganhos podem ser entendidos também como perdas: um fundamentalista o amaldiçoa como heresia que trai a escrita de deus ou a ordem cósmica, um niilista enxerga esses mil olhos como perda de sentido, um

dogmático como ameaça a seus imutáveis valores. Uma lógica que não valoriza a remissão, ao engessar os símbolos e sua relação, analisa determinando, interpreta reduzindo e descreve simplificando. Não percebe camadas nem dimensões da realidade. O que se produz é um real doente, um imaginário obscuro e um simbolismo comprometido. O que seria ganho opera redução. Corações e mentes não preparadas para a alteração dos padrões de experiência e percepção reagem defensiva, violenta e destrutivamente. Regimes autoritários e totalitários nascem dessa nova forma do paradoxo: a liberdade que cria a prisão.

15 – Não há consciência correta, há consciência em formação. Só temos complexos, incertos, imprevisíveis, nuançados resultados em educação. O que se espera é que teoria e prática pedagógica estejam em relação de reciprocidade e que a dificuldade do processo ensino-apredizagem possa ser exercitado através de disposições de reinscrição, resituação que explorem as virtualidades do jogo, do paradoxo e da indeterminação. Trata-se de abandonar o gerencialismo e o culto à performance. Educação não é administração nem desempenho. O cálculo da educação está sempre por ser reinventado. Não temos equações que resolvam o modelo de uma interação que depende de tempo, lugar, recursos e contextos. O sentido não é redução, é construção. Não há soberanos, não há a voz, a identidade, a agência, a experiência. O desafio da educação é a exploração da instabilidade. A educação é a instituição do indecidível, a ciência da remissão, do adiamento e da cumplicidade. Educação não é para profissionais, é para amadores. O interesse em didática da História e a repercussão de uma filosofia da história que parte da educação histórica de Rüsen podem ser entendidos a partir do mergulho na história do historicismo. Superar os impasses do relativismo histórico com a releitura de Droysen (o sistema do conhecimento histórico), Burkhardt (a reconstrução do todo pela via da montagem epocal), Dilthey (a necessidade da consideração dos aspectos orgânicos da vida), Troeltsch (o individualismo religioso como fenômeno de continuidade e vitalidade da tradição), Weber (as direções da rejeição do mundo) sustentam uma atualização do pensamento histórico moderno. O conhecimento histórico é possível de três modos distintos: teoricamente (relação entre conceito e caso, universal e particular), categorialmente (relação entre universais) e configuracionalmente (relação entre particulares). O primeiro e o segundo modos não são falseáveis porque teorias e categorias dão forma à própria experiência. O que temos aqui são três formas diferentes de compreensão. Compreensão é um

entre-lugar. Ela se localiza entre as ocorrências no mundo e as relações entre conceitos que podemos conceber para explicar esses eventos. Segundo: toda compreensão quer explicar um todo e faz isso linguisticamente, usando metáforas e a capacidade, comum nos seres humanos, de lidar com coisas que substituem, ou seja, com símbolos. Um todo pode ser um evento concreto, um signo (coisa que substitui em processos situados e codificados) ou uma relação. Pode-se fazer isso julgando (afirmando ou negando), inferindo (seguindo premissas) ou narrando (informando sequencialmente). Muito importante é perceber que em qualquer variante se trata do todo. O objetivo é intuir o todo. Mais que isso, preferimos o que resume e sintetiza. Somos dependentes de imagens, elas simplificam e modelizam. Rüsen aprendeu com Louis Mink que a narrativa é uma forma de cognição que opera por enumeração de cenas. Na narrativa, cada cena está constituída por metáforas vivas, tipos, paradigmas, personagens, ações, instituições, intenções, relações e gestos.

16 – A educação histórica produz discernimento como capacidade de crítica das operações simbólicas e práticas sociais da vida cultural. Na modernidade ela tem a função de desmontar padrões de experiência e percepção que orientam nossas disposições e preocupações. A imaginação tem poder de criar confusão (substituindo o distante pelo próximo ou o ausente com o presente). Mas ela tem poder regenerador dando acesso à realidade da substituição ou fingimento e seu poder adaptativo. Não há razão sem imaginação e vice e versa. Educar é transformar e recuperar. Para a História (a disciplina, a ciência) vale saber que ela conhece configurando. Mesmo que possamos exercitar experimentos teóricos e mesmo usá-la para fazer ensaios categoriais de inclusão, a História conhece narrando. Ela faz isso porque seus conteúdos são centros de relações concretos, fatos. Algo que acontece no mundo humano. Mesmo que tenhamos muito cuidado em usar esse adjetivo que tende sempre a se substantivar. Os modos de compreensão são irredutíveis entre si. Mas é central saber que compreender a relação de partículas subatômicas (que não podem ser pensadas a não ser como construtos hipotéticos) afinal não é tão diferente assim de tentar compreender o significado da travessia do Rubicão. A dificuldade está no acesso à experiência. Conceitos e categorias criam experiência, mas não podem ser objeto de experiência. Mas interessa saber que a função da experiência não é a descrição e sim o tratamento de um todo. Claro que o todo passa a ser o problema. Podemos acrescentar detalhes (o que nem sempre é possível).

Contamos com nossa capacidade de compreender o todo figurando-o, imaginando-o. Para os interessados em universais isso é chato, mas para mentes que inferem (caçadores, médicos e detetives como Ginzsburg ensina) isso é divertido e inteligente. A História tem que preferir a operação configurativa por causa da sua obrigação de respeitar o que aconteceu. Por isso contextos e detalhes são importantes. Microprocessos realizam a direção dos valores e ações de toda uma época. Um gesto desencadeia um furacão.

17 - A principal contribuição da filosofia analítica com relação à ciência da História foi o enredo. A especulação sobre o processo histórico, o trabalho da filosofia da história, não pode dispensar a teoria do conhecimento histórico. A lógica da narrativa histórica evoluiu tanto a partir da comparação com a literatura (herança oral, significado remissivo, verdade velada, perspectiva integradora, personagem em rede, foco narrativo, antecipação, recuo, discurso, heteroglossia, recepção, lógica não-linear, o saber dos tropos, narração, narrativa) quanto como tratamento da frase narrativa (dupla temporalidade, figuração, perspectiva).Tanto a explicação formal como o modelo de predição (dedução regular a partir de condições iniciais) exige leis gerais. Em culturas estas são sempre locais. A presença do narrador altera as condições iniciais. A dedução nunca está completa porque os eventos não estão todos acessíveis. Exigir condições ideais de coisas que portam valor situado e vivo é um absurdo. Os modelos são extremos que funcionam em tensão com o que pode ser reconstruído. A tensão permite figuração, comparação e compreensão. Na América Latina a experiência do tempo e a reflexão epistemológica dependeu sobretudo de empreendimentos literários. Foram eles que chamaram a atenção para o tipo de leitura nascida da experiência americana. O ensaio foi o lugar preferencial da discussão política, social, econômica e cultural. Ao lado do romance foi o lugar preferencial de registro dessa leitura. O ensino e a aprendizagem do passado e de sua relação com o presente e com o futuro foi sempre dependente dessa mistura de conceito e imaginação que o espaço híbrido do ensaio permite. A busca de identidade do ensaio e do romance latino-americanos transformou-se em versão da literatura mundial. Essa versão do surrealismo é também filosofia da história e teoria da fronteira. O pensamento americano antecipou mudanças narratológicas, acrescentou elementos figurais e atualizou a leitura do tempo ao encaminhar sua pesquisa por identidade e orientação.

18 - O que a "geração do *boom*" encontrou foi a pluralidade de culturas e a história das várias sínteses desse processo. Violência e o diálogo construíram as nações também no Novo Continente. O improviso e a imaginação ainda hoje marcam sua história política. A instabilidade de povos novos e a experiência de transfiguração étnica produziu a experiência americana. Produziu também a dificuldade de tratar o passado. Adiamento que atrasa o retorno aos traumas. Transfere-se para as soluções absolutas da imaginação a montagem do quebra-cabeça labiríntico. Mas foi a convivência de mundos e imaginários que criou e fez sobreviver o continente-síntese América. A compressão tempo-espaço não deve ser entendida como deformação e degradação. É potência produzida pela fusão dos continentes. Ela ampliou as possibilidades da liberdade. Não são só revolução, traição, gentileza ou hipocrisia. A América não tem uma maior facilidade em compreensão. Não é mais tolerante e aberta. Mas também não é simples repetição, desgoverno, mentira, descontinuidade e culpa. Apenas humanos no continente novo.

19 – Os ensaístas destinaram o seu discurso para um outro, o Ocidente. Eles se consideravam parte marginal dele e falaram a partir da sua fronteira. Fizeram a pesquisa do espaço americano. Interpretaram o continente, suas províncias e seu tempo (a modernidade de fronteira). O projeto do caráter americano é essencialista. Hoje é melhor fazer a crítica desse discurso: reconstruir como americanistas pensaram a história. Trata-se de não cair na armadilha de negar ou afirmar "a" filosofia americana da história. Para mim, trata-se de localizar conceitos e procedimentos relevantes para as ciências da cultura na ensaística americana. Ajudar a produzir uma filosofia crítica que leve a sério categorias como miscigenação, retórica barroca, mito-poética latino-americana, hibridismo, transculturação, entre-lugar. Levar a sério a tese da experiência singular é simplesmente continuar fazendo história. América é mais um experimento de ensino-aprendizagem. Mais um exercício de compreensão e interpretação, de análise e síntese, de diferença e repetição. O discurso do caráter americano é idealista, historicista e romântico. O pensamento americano está cheio de promessas. Mas no caso dos ensaístas (nossos romancistas) houve um tratamento da experiência americana. A direita sempre viu degradação e deformação que demandam autoridade e força. A esquerda e os liberais devem preparar-se para assumir os desafios da construção. Só uma didática da história (entendida como experimento sistêmico e situado),

praticada como aproximação dos desafios da reflexão filosófica e que parta dos problemas cotidianos poderá nos ajudar a viver e construir a América. A educação histórica da América está tanto na ponta da teoria da história quanto na sala de aula.

Bibliografia

Deleuze, Gilles e Guattari, F. (1995). Mil Platôs. São Paulo: Editora 34.

Durkheim, E. (1996). São Paulo: Martins Fontes.

Dilthey, W. (1944). Teoria de las Concepciones del Mundo. Barcelona: Revista de Occidente.

Droysen, J. G. (1977). Historik. Stuttgart: Frommann-Holtsboog.

Fleck, L. (2010). Gênese e Desenvolvimento de um Fato Científico. BH: Fabrefactun.

Foucault, M. (2000). As Palavras e as Coisas. SP: Martins Fontes.

Gadamer, H. (2008). Verdade e Método. Petrópolis: Vozes.

Lévy, P. (1999). Cibercultura. SP: Editora 34.

Rüsen, J. (2001) Razão histórica: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de R. Martins e Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed.UnB, 2001.

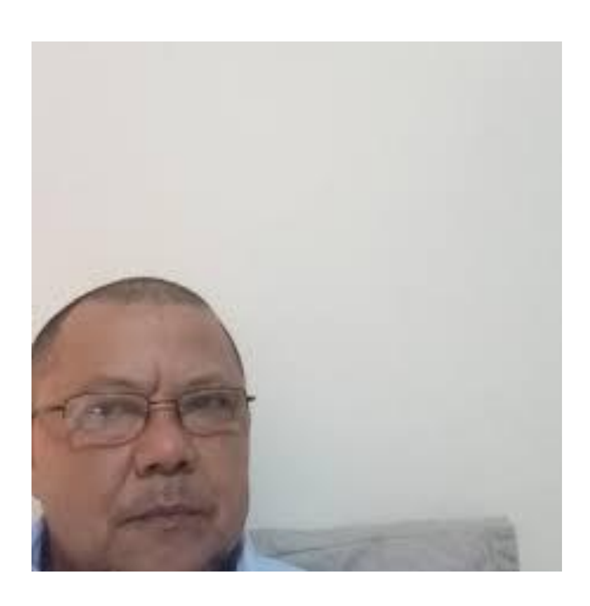
_______ (2007b). Reconstrução do Passado: teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Estevão de R. Martins e Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. UnB.

_______. História Viva: teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.

Troeltsch, E. (1922). Der Historismus und seine Problemme. Tübingen: C. B. Mohr.

Weber, M. (2002). Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr Siebeck.


REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



Luiz Sérgio Duarte da Silva

Possui graduação em Licenciatura Em História pela Universidade de Brasília (1985), mestrado em História pela Universidade de Brasília (1990) e doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (1996). Atualmente é pesquisador visitante - Kulturwissenschaftliches Institut e professor adjunto da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de História, com ênfase em História da Cidade e Teoria da História, atuando principalmente nos seguintes temas: história cultural, teoria da história, história urbana, história contemporânea e teoria da modernidade.